

Bürokratische Zielverschiebung: Negativeffekte von Evaluationen theoretisch rekonstruieren und praktisch vermeiden

Zusammenfassung

Tut Evaluation Bildungsinstitutionen gut? Eindeutig ist die Antwort auf diese Frage nicht. Vielmehr zeigt sich regelmäßig, wie Evaluationen in einem organisationalen System sogar einen gewissen Schaden anrichten können. Gelegentlich mögen Mängel in der Anlage dafür ursächlich sein: falsche Indikatoren, falsche Prozesse. Wir möchten in diesem Beitrag grundsätzlicher reflektieren und in eine andere Richtung fragen:

- Könnte Evaluation als solche nachteilige Auswirkungen haben? Wenn ja: warum und wie?
- Was ergibt sich daraus für die Gestaltung von Evaluationen und Qualitätsmanagement? Gibt es funktionsäquivalente Alternativen?

Schlüsselwörter

Evaluation, bürokratische Zielverschiebung, Anreizproblem, Messproblem, Qualitätsentwicklung, Anreizsystem

¹ E-Mail: christof.arn@ethikprojekte.ch



Goal displacement: A theoretical approach to negative effects of evaluations – helpful development options

Abstract

Does evaluation have a positive effect on educational institutions? There is no clear answer to this question. It has been shown repeatedly that evaluation in an organisational system can even cause damage. System faults, such as incorrect indicators or wrong processes, may occasionally be the cause. We would like to reflect on these questions in depth by taking a different approach:

- Could evaluation possibly have adverse effects? If so, why and how?
- What are the consequences for evaluations and quality management? Are there any functionally equivalent alternatives?

Keywords

Evaluation, displacement of goals, quality development, education, incentive problems, incentive system, measurement problem, incentive scheme

Eingrenzung der Fragestellung

Negative Auswirkungen von Evaluation, „Kollateralschäden“ sozusagen, sind zweifelsohne ein komplexes Thema. Sowohl die Ursachen solcher Wirkungen als auch deren konkrete Form sind vielfältig und in jedem konkreten Fall unterschiedlich. Im Sinne einer gezielten Komplexitätsreduktion wird in diesem Artikel ein bestimmtes Phänomen, das aus systematischen Gründen bei Evaluationen auftritt, fokussiert: die sogenannte „bürokratische Zielverschiebung“, im englischen Original „displacement of goals“. Damit steht ein Fachterminus im Zentrum, der die Verkehrung von Mittel und Zweck in Organisationen bezeichnet, wie gleich erläutert und konkretisiert wird. Er wurde bereits 1940 vom bedeutenden amerikanischen Soziologen Robert K. Merton (1940) eingeführt. Bedenkend, dass es andere, wertvolle Ansätze zur Erklärung des wachsenden, aber oft noch diffusen Unbehagens gegenüber Evaluationen gibt, soll in dieser theoretischen Analyse die Frage-

stellung so gefasst sein: Wie weit reicht das Erklärungspotenzial des „bürokratische Zielverschiebung“ genannten Effekts als theoretischer Basis, um Negativeffekte von Evaluationen theoretisch zu rekonstruieren, und inwieweit kann dieser Ansatz helfen, Formen der Qualitätsentwicklung zu finden, welche mit dieser Schwierigkeit produktiv umgehen?

Aufbau

1. Was meint „Verkehrung von Mittel und Zweck in Organisationen“ konkret und warum wurde dafür die Bezeichnung „bürokratische Zielverschiebung“ als deutsche Übersetzung eingeführt? – an einem Evaluationsbeispiel aus dem Bildungssystem.
2. Ein weiteres Beispiel aus einem anderen Kontext hilft, das Phänomen „displacement of goals“ allgemein und theoretisch präzise zu fassen.
3. Die negativen Auswirkungen, welche Evaluation aus theoretischen Gründen haben, wenn man sie in diesem Licht betrachtet, werden beschrieben.
4. Zu welcher Art Umgang mit Evaluation und zu welchen neuen bzw. alternativen Aktivitäten im Interesse von „guter Lehre“ könnte die erläuterte theoretische Basis konkret inspirieren, um damit zu experimentieren und Erfahrungen zu sammeln?
5. Der Beitrag schließt mit einem kompakten Fazit.

1 Ein Beispiel

Eine erste, gute Illustration des Phänomens bietet ein Item, das in Befragungen von Lernenden zu Zwecken der Unterrichtsevaluation eine Zeitlang eine gewisse Verbreitung erfuhr: die Frage, ob die Lehrenden ihre Lernziele bekannt gegeben haben. Mit diesem Item wollte man offenbar überprüfen, ob sich Lehrende an Lernzielen orientieren – beispielsweise an denen, welche in den Angaben zum jeweiligen Modul oder anderen autoritativen Dokumenten festgehalten sind. Soweit wir sehen, wurden aus den Ergebnissen solcher Befragungen kaum Maßnahmen abge-

leitet, hingegen entstanden unmittelbare Auswirkungen: Sobald den Lehrenden bekannt wird, dass ihr Unterricht unter anderem anhand eines solchen Items beurteilt werden wird, stellen sie ihrem oft ohnehin umfangreichen Beamerfolienset eine weitere Folie mit dem Titel: „Lernziele“ voran. Der Unterricht wird mit dieser zusätzlichen Folie weder mehr noch weniger lernzielorientiert. Die Studierenden nehmen wohl intuitiv wahr, dass die Dozentin bzw. der Dozent mit dieser Folie nicht mit ihnen kommuniziert, sondern mit dem Evaluationssystem. Diese Tendenz zur Selbsterfüllung hält auch LUEG (2014) in ihrem Artikel „Performance Measurement at Universities: studying Function and Effect of Student Evaluations of Teaching“ fest.

Nun: Geschickte Ausrichtung von Lehre an einem klaren Ziel ist durchaus begrüssenswert. Zielorientierung von Lehre ist allerdings keine simple, sondern eine komplexe Qualität und damit besonders anfällig für „Zielverschiebungen“ (vgl. MARTIN, 2013a; MARTIN, 2013b). Orientierung an Zielen macht zudem nur Sinn, wenn sie dynamisch und situativ-flexibel mit den jeweiligen Voraussetzungen und Motivlagen der Lernenden korrespondiert (vgl. ARN, 2016). Eine reine Deklaration von Lernzielen kann der Zielerreichung sogar zuwiderlaufen, wenn sie ein Gefälle zementiert, Selbststeuerung unterminiert und Eigenverantwortung der Lernenden reduziert.

Tatsächlich: Dozierende, welche in einem guten Sinn lernzielorientiert lehren, reden oft (wenn auch nicht immer) mit den Lernenden über die Ziele der gemeinsamen Aktivität; häufig in der ersten Phase, aber auch weiterhin. Hingegen ist der umgekehrte Zusammenhang fraglich: Wer über Lernziele redet, lehrt nicht unbedingt lernzielorientiert – insbesondere dann nicht, wenn es einen anderen Grund gibt, über Lernziele zu reden. Diesen anderen Grund schafft nun das Evaluationssystem, wenn es ein solches Item einsetzt. D. h., das Evaluationssystem zerstört selbst den Zusammenhang, auf den das Item aufbauen möchte (vgl. LUEG, 2014, S. 51). Der Zusammenhang, den man für die Messung der „Lernzielorientierung des Unterrichts“ benutzen wollte, verschwindet quasi, gerade weil man ihn für die Messung benutzen will.

Dies gilt selbstverständlich nicht nur für dieses Item. Es gilt prinzipiell für jedes Item, weil aus der Perspektive der Lehrenden „Itemerfüllung“ zum Selbstzweck wird (vgl. die Beobachtung von „Indikatorenopportunismus“ bei PASTERNAK, 2003 oder analog SCHIMANK, 2005, S. 217).

Damit entstehen Fehlmessungen. Denn eigentlich hätte man sinnvollen Umgang mit Lernzielen messen wollen. Nur ist das eine zu komplexe Qualität, als dass man sie via Fragebogen-Item direkt hätte erfragen können (vgl. KROMREY, 2003). Ein Item wie: „Die Lehrveranstaltung ist nach allen Regeln der Kunst zielorientiert, d. h. nach dem Prinzip des didaktischen Alignments gestaltet“ taugt nicht, weil es zu kompliziert und voraussetzungsreich für diejenigen ist, welche den Befragungs-bogen ausfüllen sollen. Weil man in einem Fragebogen so komplex nicht fragen kann, hat man nach einem „Indikator“ gesucht. Die Reduktion komplexer Qualität auf einen Indikator (oder auf mehrere) ist an sich ein Problem. Eine zusätzliche Schwierigkeit soll besonders beleuchtet werden: Was geschieht in einer Organisation, wenn der Indikator bzw. das zugehörige simple Item bekannt wird? Die Lehrenden werden dazu verleitet, sich daran zu orientieren, in der Regel ohne deswegen sinnvoller mit Lernzielen umzugehen. Somit täuscht dann die Messung. STRATHERN (1996, S. 4) sagt es so: „When a measure becomes a target, it ceases to be a good measure“ (vgl. auch OSTERLOH, 2013, S. 104).

Die „Perversion von Mittel und Zweck in Organisationen“, in den englischsprachigen Fachartikeln „displacement of goals“ genannt, geschieht somit in zwei Schritten: Auf einen ersten Schritt als Aktivität seitens der Organisation folgt als zweiter eine individuelle Anschlussaktivität seitens der Lehrenden:

- a) Die Zielverschiebung wird seitens der Organisation (konkret durch die führungsseitig veranstaltete Evaluation) initiiert und inszeniert: Ein „Indikator“ (oft übersetzt in ein Item in der Studierendenbefragung) vertritt quasi die „gute Lehre“. Problematische Komplexitätsreduktion geschieht bei quantitativen Fragebogenerhebungen besonders offensichtlich. Daher und wegen deren weiterhin großen Verbreitung stehen diese hier stellvertretend für „Messinstrumente“ in Evaluationen. Doch sind auch Vorgehensweisen

wie z. B. die Zusammenstellung von Kennzahlen dafür generell anfällig, während qualitative Datenerhebungen (vgl. auch KUCKARTZ, DRESING, RÄDIKER & STEFER, 2007) dieser Schwierigkeit auch weniger unterliegen können. Viele Evaluationen reflektieren und diskutieren die Grenzen der Messbarkeit zu wenig deutlich und zu wenig kreativ. „Erkenntnistheoretisch befinden sie sich damit noch im 19. Jahrhundert, als die Messbarkeitsillusion Hochkonjunktur hatte“ (BINSWANGER, 2010, S. 71).

- b) Seitens der Lehrenden kommt es zu einem zweiten Eingriff in den unterstellten Zusammenhang zwischen Evaluationssinn und Messresultaten: Die Lehrenden entscheiden sich in der Regel, ihre Lehre auf die Evaluation hin zu optimieren (vgl. LUEG, 2014, S. 51). Die Evaluations-Item-Orientierung der Lehrenden wird zwar von a) getriggert, ist aber nicht in a) enthalten. Erst mit diesem zweiten Schritt, der Handlungsumorientierung der Lehrenden, wird der Zusammenhang zwischen dem genannten Item und zielorientierter Lehre ganz aufgehoben und damit die „Messung“ potenziell zur Farce und gar, wie in unserem Beispiel, zum Schaden für die Lehre. Ähnliche, potentiell negative Effekte solcher Evaluationen beschreiben u. a. auch CROOKS (1988), KEMBER, LEUNG & KWAN (2002) sowie NASSER & FRESKO (2002) in ihren Studien.

Schritt a) produziert einen Fehler durch ungünstige, oft unreflektierte Komplexitätsreduktion. Schritt b) hebt die Messmechanik ganz auf. Mit der Kombination von a) und b) ist nun das „displacement of goals“ komplett: Sowohl die Messungs- als auch die Steuerungsabsicht misslingt.

2 „Displacement of goals“ – „bürokratische Zielverschiebung“

Das Phänomen der „bürokratischen Zielverschiebung“ beschränkt sich bei weitem nicht auf Evaluationen. Dies soll zusätzlich ein feldfremdes Beispiel illustrieren. Damit kann die verallgemeinerbare Grundmechanik verdeutlicht werden, die dann

wiederum auf Evaluation rückbezogen werden kann. Aus zwei Gründen wählen wir dafür die Budgetierung: Zum einen sind die Vorgänge rund um Budgetierung vielen aus eigener Erfahrung bekannt. Zum anderen ist das Thema „Budgetierung“ bzw. „Jenseits der Budgetierung“ zum Namen einer Forschungs- und Praktikergemeinschaft geworden, welche alternative Organisationsformen und Managementprozesse entwickelt hat, um damit bürokratische Zielverschiebung zu vermeiden (siehe u. a. „Beyond Budgeting Round Table“: <https://bbrt.org/>).

„Budgetierung“ umfasst eine ganze Reihe von Prozessen, Kommunikationen, Aushandlungen, Berichterstattungen usw. Ihrer ursprünglichen Intention nach soll sie dem sinnvollen Mitteleinsatz dienen. „Sinnvoller Mitteleinsatz“ wäre also das eigentliche Ziel. Nun kommt es auch hier zur „Verschiebung des Ziels“. Denn die Einheiten mit Budgetverantwortung werden nicht mehr daran gemessen, ob sie Mittel sinnvoll eingesetzt haben, sondern ob sie das Budget eingehalten haben: Sinnloser bzw. sinnarmer Mitteleinsatz ist in Ordnung, wenn budgetiert; sinnvoller bzw. sinnreicher Mitteleinsatz ist nicht in Ordnung, wenn nicht budgetiert. Damit verliert man aus den Augen, dass ein Budget eigentlich ein Plan für eine Zielerreichung wäre, kein Ziel. Die Planeinhaltung per se kann nie das Ziel sein, solange hinter dem Plan ein Ziel steckt. Budgets haben eine Doppelnatur, indem sie zugleich ein Ziel und einen Plan darstellen – ein Designfehler. Denn ein Ziel kann nicht parallel seinen eigenen Plan zu seiner Erreichung darstellen. Doch bei Budgets entsteht dieser unzulässige Zirkelschluss, mit allen bekannten gravierenden Problemen, wie langwierigen Verhandlungsspielen bei der Budgetierung, Orientierung an nicht mehr aktuellen Größen, sinnlosen sowie zeitraubenden und demotivierenden Rechtfertigungsübungen bei Budget-Ist-Abweichungsanalysen, Verschiebungen von Zahlungsströmen in andere Abschlussperioden in Abhängigkeit der Budgeterreichung, unnötiges Ausschöpfen von Budgets zur Sicherstellung der Höhe von Folgebudgets etc. – all dies zum Schaden der Organisation (vgl. RÖÖSLI, 2015 und RÖÖSLI & BUNCE, 2012).

Hier zeigen sich wieder dieselben beiden Schritte wie oben bei der Evaluation: Sinnvoller Mitteleinsatz wäre eine komplexe, wichtige Qualität von Mitarbeitendenhandlungen. Dazu könnte das Weglassen beabsichtigter Ausgaben im richtigen

Moment ebenso gehören wie der kurzfristige Entschluss zum Mitteleinsatz bei bestimmten Gelegenheiten oder Ereignissen. Die Organisation bzw. die Führung veranstaltet nun a) eine ungeschickte Komplexitätsreduktion und ersetzt „sinnvollen Mitteleinsatz“ durch „Budgeteinhaltung“ (auch wenn das oft abgemindert wird durch Wiedereinführung von Flexibilität unter bestimmten Bedingungen und mit teilweise aufwändigen Abläufen). Dazu kommt dann als zweiter Schritt b), dass die Mitarbeitenden mit Budgetverantwortung selbst tendenziell wider besseres Wissens Mittel im Zweifelsfall lieber „budgetkonform“ als sinnvoll einsetzen. Damit ist auch hier wieder die bürokratische Zielverschiebung komplett und wieder misslingen sowohl die Messungs- als auch die Steuerungsabsicht.

Allgemein betrachtet, lässt sich das Phänomen folgendermaßen beschreiben: Oft werden, um Organisationen auf einen Zweck hinzuführen und zu steuern, Formalziele verwendet wie eben z. B. Evaluationsergebnisse und Budgets, aber auch zahlreiche andere Regelungen und Vorschriften zur Verhaltenssteuerung wie Mitarbeitergespräche bzw. -bewertungen, Qualitäts- und Akkreditierungssysteme usw. Einmal installiert, werden diese Formalziele aus der Perspektive der Mitarbeitenden zum Selbstzweck. Denn die Mitarbeitenden werden ab jetzt daran gemessen. Ihre Identifikation als Fachpersonen mit dem eigentlichen Sinn ihrer Aufgabe ist nicht mehr gefragt, wird oft sogar als Störung wahrgenommen. Das ist die Grundmechanik des „displacement of goals“.

Zum sinnvollen Umgang mit Zielen ist folgende Einsicht zentral: Der eigentliche Zweck liegt stets außerhalb der Organisation, nämlich bei ihren Anspruchsgruppen (z. B. Kundinnen/Kunden, Mitarbeitende, Eigentümer/innen, Staat etc.) oder, genereller formuliert, bei der Gesellschaft. Denn Unternehmen und jegliche Institutionen sind Organe der Gesellschaft, wie es bereits Peter DRUCKER (2005), der bis heute vielleicht wichtigste Managementdenker, trefflich formulierte. Er tritt damit für eine unmittelbare Zielfokussierung ein, damit Möglichkeiten zur „Zielverschiebung“ gar nicht erst aufkommen (Umsetzungsvorschläge in diese Richtung bei MUNSCH, 2016 und BALZER & BEYWL, 2015, S. 25-27).

3 Der sechsfache Schaden durch Evaluationen

Die zwei Grundschrirte, welche die bürokratische Zielverschiebung ausmachen, haben wir oben als a) und b) erläutert. Sie haben je eine primäre negative Auswirkung (unten 1 und 2) und sind zugleich die Basis für vier weitere problematische Wirkungen (3 bis 6).

- 1) Setzt eine Organisation Verhaltenssteuerungssysteme anstelle einer Identifikation mit den eigentlichen Zielen der Organisation, die außerhalb ihrer selbst liegen (s. o. im Anschluss an DRUCKER, 2005), entsteht eine systematische „Zielamnesie“. Nicht nur die einzelnen Mitarbeitenden, sondern auch die Organisation als System verliert ihr Zielwissen – ein enormer Schaden, der die Organisation im Kern trifft.
- 2) Indem sich nun, wie oben erläutert, im zweiten Schritt Mitarbeitende mehr und mehr an diesen Verhaltenssteuerungssystemen orientieren (müssen), wird die Mess- und Steuerungsleistung der bürokratischen Systeme gänzlich unterlaufen. Fehlsteuerungen werden wirksam, indem z. B. Lehrende von Studierenden wenig verlangen, in der impliziten Annahme, von diesen dafür gute „Noten“ bei der Evaluation zu erhalten.
- 3) Damit wird die eigene Steuerungszintelligenz der mitarbeitenden Fachpersonen und damit auch die Selbststeuerung über Professionalität ausgeschaltet bzw. stark reduziert. Denn Professionalität, so man diesen Begriff theoretisch an der Professionstheorie anbindet, besteht gerade darin, dass Qualität über Profession und damit über Berufsverband, Ausbildung, Intervention, Weiterbildung reguliert wird (RYCHNER, 2011, S. 8). Was die Mitarbeitenden als Fachpersonen einzubringen hätten und aus innerem Engagement für die Qualität ihrer Arbeit zu tun bereit wären, wird – so die Hypothese, deren weitere empirische Untersuchung zu wünschen wäre – tendenziell durch die bürokratische Zielverschiebung überschrieben: Die Organi-

sation verliert nicht nur das Wissen um das Ziel (s. o. Punkt 1), sondern dasjenige dazu, wie man dieses Ziel erreichen kann.

- 4) Diese Marginalisierung von fachlichem Zielwissen und Zielerreichungskompetenz und deren Überschreibung durch Verhaltenssteuerungssysteme ist ungünstig für den Energiehaushalt der Mitarbeitenden: Fremdsteuerung ist für die intrinsische Motivation ein Nachteil. Diese schwerwiegenden, negativen Motivationseffekte wurden intensiv von Edward L. Deci und Richard M. Ryan, beides Psychologie-Professoren der Rochester University in New York, erforscht und in ihren einflussreichen Self-determination und Cognitive-evaluation Theorien dargelegt (DECI & RYAN, 2000, S. 227-268). Wenn Mitarbeitende ihr „Herz für die Sache“ zunehmend weniger einbringen, weil nur noch die Befolgung von Anreizsystemen zählt, bauen die Mitarbeitenden ihre Identifikation und ihr Engagement zurück. Die Organisation verliert an Leistungskraft der Mitarbeitenden.
- 5) Die Gesamtmechanik ist aus einem weiteren Grund ungünstig für den Energiehaushalt der Organisation: Verhaltenssteuerungssysteme binden Ressourcen. Regelungen haben die inhärente Eigenschaft, dass sie sich erhalten, vergrößern und vermehren, zur Absicherung und zur Ausdehnung der Macht derjenigen, welche zuständig sind für diese Regelungen, wie es schon vor mehr als 50 Jahren der britische Soziologe und Historiker Cyril Northcote PARKINSON (2005) in seinen bürokratischen Gesetzen zum Ausdruck gebracht hat. Es entsteht ein mehr oder weniger abgekoppeltes Administrations-Subsystem. Ressourcen, eingesetzt zur Datenerhebung, zur mathematischen Aufarbeitung derselben, zum Verfassen von Ergebnisberichten, zum Einfordern von Maßnahmen und Maßnahmenberichten, zum Quittieren und Archivieren derselben usw., fehlen anderswo.
- 6) Alles in allem werden so Organisationen träge – in einer Zeit großer Veränderungen, in der Innovation und Agilität zu einem erheblichen Überlebensfaktor geworden sind: Zunehmende disruptive Verdrängungsbewegungen radieren ganze Branchen aus. Organisation brauchen hinreichend

Eigenkomplexität, um unter Bedingungen von Globalisierung, Digitalisierung, Mobilisierung in einem dynamischeren Umfeld bestehen zu können und dafür genügend Lösungsvarietät vorhalten zu können. Komplexität kann nur durch Komplexität absorbiert werden, besagt das system- oder komplexitätstheoretische Gesetz der erforderlichen Varietät von Ross ASHBY (1956). Heterogenitäten, Differenzen, Spielräume und Selbstorganisation sind wichtig, um flexibel und agil agieren und reagieren zu können. Formalzielorientierung und Regelungsdichte hingegen bilden einen „Innovationsflaschenhals“ und beschränken Agilität und Lösungsvarietät der Organisationen massiv. Das Muster, wie die vorherrschenden, traditionellen Organisationen auf die auftauchenden Herausforderungen der heutigen komplexen Welt (Chancen und Gefahren) reagieren, scheint zu sein, „mehr vom Selben“ zu tun – ein höchst gefährlicher „Veränderungsmodus“ in disruptiven Zeiten. Schraubt man an bestehenden Formalzielen und Verhaltenssystemen und führt zusätzlich neue ein (erhöhte Budgetvorgaben, umgebaute Organigramme, neue Vorschriften und Formulare, zusätzliche Reports usw.), um Herausforderungen zu lösen, so wird exakt dann, wenn die notwendige Lösungsvarietät steigen sollte, diese durch zusätzliche Vorgaben und Regelungen weiter eingeschränkt: Die Organisation wird komplizierter, jedoch nicht komplexer, d. h. nicht mit mehr Lösungsvarietät ausgestattet, sondern weiter durch Mehrregulierung eingeschränkt.

Diese sechs Negativwirkungen würden nicht an Bedeutung verlieren, wenn man sich auf die Position zurückziehen würde, wonach Evaluation bloß empirische Forschung darstellt und nicht für allfällige Wirkungen verantwortlich ist. Denn zwar erscheinen Evaluationen manchmal im Gewand der wissenschaftlichen Forschung bzw. „Messung“. Primär sind sie jedoch, wie oben gezeigt, Interventionen in systemisch zu verstehenden Organisationen (vgl. auch MEYER RICHLI, 2017). Dass bei den meisten Evaluationen deren Interventionscharakter nicht reflektiert wird, bestätigt den Befund ihrer fehlenden Wissenschaftlichkeit zusätzlich. In aller Regel fehlt auch eine Forschungsfrage und damit auch eine Reflexion derselben.

4 Vorschläge

Interventionen sollen so gut sein, dass ihre positiven Effekte ihre Nachteiligen überwiegen. Die folgenden Vorschläge in diese Richtung sind nach Innovationsgrad geordnet: nahe am Bestehenden bleibende zuerst, anschließend grundlegende Veränderungen und gänzlich neue Ansätze:

- Quantitative Befragungen laden besonders intensiv zu „Indikatorenopportunismus“ (PASTERNAK, 2003) ein. Andere Erhebungsmethoden bzw. Interventionsformen sind vorzuziehen.
- Wenn quantitative Daten erhoben werden, sind sie mit den Befragten (bzw. Teilgruppen daraus) diskursiv zu validieren (HOCHSCHULE LUZERN, 2014). Dahinter steht unter anderem die Überzeugung, dass der echte Dialog substantziellere Ergebnisse produziert als unterstellte Messbarkeit.
- Zentrale Qualitätsentwicklung wird partizipativ gesteuert: Dozierendenvertreterinnen und -vertreter gestalten Befragungen und zugehörige Prozesse mit. Eine interessante Alternative dazu sind „dezentrale Evaluationsstellen“ (MEYER RICHLI, 2015).
- Falls zentrale Datenerhebungen gemacht werden sollen, soll jedes Item, also jede Frage, die im Fragebogen gestellt wird, eine „Eignerin“ bzw. einen „Eigner“ haben. Die ist eine Person, die im Voraus festlegt, was sie mit den Antworten zu diesem Item zu tun beabsichtigt. Damit kann verhindert werden, dass Daten generiert werden, welche ohne Handlungsrelevanz bleiben. Findet sich zu einem Item keine Person, welche interessiert und fähig ist, mit den entsprechenden Ergebnissen konkret etwas auf das eigentliche Ziel der Organisation hin anzufangen, wird das Item weggelassen.

- Der gesamte kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP, realisiert beispielsweise als PDCA-Zyklus nach DEMING, vgl. ROTLAUF, 2014, S. 70), speziell auch die Datenerhebung, wird von denjenigen gestaltet, deren Handeln verbessert werden soll. Zentrale Einheiten hingegen fördern und fordern ein, dass dies die im Rahmen der Kernprozesse der Organisation Aktiven (z. B. Lehrende) tun. Sie leisten fachlichen Support und stimulieren gegenseitige Inspirationen und allfällige Abstimmungen unter diesen zahlreichen Verbesserungsprozessen (vgl. FRANK, FRÖHLICH & LAHM, 2011).
- Wissenschaftliche Methoden, die am Paradigma „messen“ orientiert sind, werden von Methoden, die am Paradigma „verstehen“ orientiert sind, abgelöst. Zudem werden Methoden bevorzugt, welche inhärent bereits reflektieren, dass sie zugleich Interventionen sind. Dazu gehören etwa die Methodiken der Aktionsforschung und der teilnehmenden Beobachtung.
- Künstlerische Formen von Evaluation und Qualitätsentwicklung, wie z. B. der Wish-Receiver, der Feedback für die Direktorin des Departements Kunst & Design der Hochschule Luzern sammelt (RUSSO, 2016), die anschließend u. a. in einer Teezeremonie verarbeitet werden: Künstlerische Zugänge könnten besonders geeignet sein, Emotionalität zu fassen und zu entwickeln sowie Kreativität zu stimulieren, welche für Weiterentwicklungen von besonderer Bedeutung ist.
- Qualitätsentwicklung ohne Evaluation: Aktivitäten, die plausiblerweise Qualität verbessern, werden realisiert, ohne einen Nachweis erbringen zu wollen, dass Qualität messbar verbessert wurde. Damit kann auf Ressourceneinsatz für Messung verzichtet werden, so dass diese Kräfte für Verbesserungsaktivitäten zur Verfügung stehen. Beispiele:
 - Peerhospitationen, wobei für die Lehrenden, die einander besuchen, inspirierende Anleitungen zu unterschiedlichen Möglichkei-

ten der Gestaltung von Hospitationen zur Verfügung gestellt werden;

- sorgfältige Auswahl bei Neuanstellungen in Hinblick auf Lehrkompetenzen und vor allem in Hinsicht auf die intrinsische Motivation, eigene Lehrkompetenzen zu stärken;
 - Stärkung der eigenen Aktivitäten der Dozierenden, Feedback von Studierenden einzuholen (Option: einfordern, dass Dozierende über den eigenen Feedbackkreislauf berichten);
 - Fehlerkultur stärken, Dialog über Schwierigkeiten in der Lehre niederschwellig halten (Vorgehensweise: Vorgesetzte sprechen über eigene Fehler und Schwächen und etablieren damit eine entsprechende Kultur);
 - Feedback-Kompetenz der Studierenden erhöhen: Jenseits der strukturierten Evaluationen sollen die Studierenden fähig sein, Feedback zu formulieren – wenig formell, dafür konkret und gehaltvoll.
- Qualitätsentwicklung zum gemeinsamen Thema aller Beteiligten machen, um miteinander fortlaufend neue Aktivitäten zu entwickeln: agiles integratives Qualitätsmanagement. Basis eines solchen kontinuierlichen Qualitätsdiskurses aller ist die fortwährende Auseinandersetzung mit der Frage, welches der Sinn von Bildung einerseits generell und andererseits in den konkreten Situationen ist.

5 Fazit

BESSER (2001, S. 26f.) hat bereits vor einigen Jahren grundlegende Zweifel am Sinn von Evaluationsformularen im Bildungssystem öffentlich kundgetan, kritische Forschung in diese Richtung zeichnet sich ab (vgl. SCHWARZ, 2004; SCHWARZ, 2006). Mit der zunehmenden Aufnahme qualitativer Ansätze (KUCKARTZ, DRESING, RÄDIKER & STEFER, 2007) ins Methodenrepertoire macht sich Qualitätsentwicklung auf innovative Wege. Denkt man vom Phänomen der „bürokratischen Zielverschiebung“ her, so liegt es nahe, mutig nach weiteren Vorgehensweisen für Qualitätsentwicklung zu suchen. Vorschläge wie sie oben skizziert wurden, können experimentell auf agile, iterative Weise getestet werden. Erfahrungsaustausch kann helfen, Anpassungen vorzunehmen und nützliche Möglichkeiten breiter einzuführen, aber auch Ideen, welche sich als ungeeignet herausstellen, mutig wieder zu verwerfen.

Dafür und aus wissenschaftlichem Interesse wäre weitere Forschung zum Phänomen der bürokratischen Zielverschiebung im Kontext von Evaluation bedeutsam. Die theoretischen Herleitungen in diesem Artikel wollen ein Beitrag auch dazu sein.

6 Literaturverzeichnis

- Arn, C.** (2016). *Qualität in der Lehre. Thesen und Überlegungen*.
<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.164865>
- Arn, C.** (2017). *Agile Hochschuldidaktik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ashby, W. R.** (1956). *An introduction to cybernetics*. London: Chapman & Hall.
- Balzer, L. & Beywl, W.** (2015). *evaluiert. Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich*. Bern: hep.
- Besser, R.** (2001). *Transfer. Damit Seminare Früchte tragen*. Weinheim: Beltz.
- Binswanger, M.** (2010). *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological-Inquiry*, 11, 227-268.

Drucker, P. F. (2005). *Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren* (3. Aufl.). Berlin: Econ.

Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310-318.

Hochschule Luzern (Hrsg.) (2014). *Werkzeugkoffer Feedback und Evaluation*. <https://blog.hslu.ch/werkzeugkoffer>, Stand vom 1. August 2017.

Kember, D., Leung, D. Y. P. & Kwan, K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.

Kesselring, T. (2017). *Ökonomisierung der Bildung? Ausbildung und „Bildung“ im Sog der Wirtschaft*. http://www.adminus.ch/wp/wp-content/uploads/2017/02/Kesselring_Oekonomisierung2017.pdf, Stand vom 1. August 2017.

Kromrey, H. (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (S. 233-258). Opladen: Leske+Budrich.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS.

Lueg, K. (2014). Performance Measurement at Universities: studying Function and Effect of Student Evaluations of Teaching. *Journal of organizational knowledge communication (JOKC)*, 2014(1), 48-61.

Martin, A. J. (2013a). Goal Orientation. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement* (S. 353-355). Routledge, New York.

Martin, A. J. (2013b). Goal Setting and Personal Best Goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement* (S. 356-358). Routledge, New York.

Merton, R. K. (1940). Bureaucratic structure and personality. *Social Forces* 18, 560-568.

Meyer Richli, C. (2015). Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination. *Qualitätsentwicklung/-politik (QiW)*, 2015(1), 16-22.

Meyer Richli, C. (im Druck). Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur. In A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* Dokumentation der Tagung in Weimar am 9.–10. März 2015. (Publikation geplant auf <https://www.uni-weimar.de/de/universitaet/struktur/zentrale-einrichtungen/zue/veranstaltungen/hochschulwege-2015/tagungsband/>)

Munsch, J.-P. (2016). Gemeinsam den Sinn der Schule entfalten. *Journal für schulentwicklung*, 2, 62-67.

Nasser, F. & Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.

Northcote Parkinson, C. (2005). *Parkinsons Gesetz und andere Studien über die Verwaltung*. Düsseldorf: Handwerk.

Osterloh, M. (2013). Das Paradox der Leistungsmessung und die Nachhaltigkeit der Forschung. *Nova Acta Leopoldina NF 117* (398), 103-113.

Pasternack, P. (2003). Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen. *die hochschule*, 1/2003, 136 ff.

Puntas Bernet, D. (18. Oktober 2009). Abkehr von Kommando und Kontrolle. *NZZ am Sonntag*, S. 47.

Röösli, F. (2015). *Initialisierung musterbrechender Managementinnovation. Eine interdisziplinäre Betrachtung*. Lohmar: Eul-Verlag.

Röösli, F. & Bunce P. (2012). Gefährliche Doppelnatur von Budgets und ihre Überwindung. *Zeitschrift für Controlling & Management, Sonderheft 2012(2)*, 23-27.

Rotlauf, J. (2014). *Total Quality Management in Theorie und Praxis. Zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis*. Oldenburg: DeGruyter.

Russo, M. (2016). *Wish-Receiver 0.3*. <https://www.2084russo.com/blank-7> und <https://www.hslu.ch/de-ch/design-kunst/aktuelles/ausstellungsraeume/iart/>, Stand vom 1. August 2017.

Rychner, M. (2011). *Detailanalyse Belastungswahrnehmung. Schlussbericht zu Handen der HSLU-Leitung*. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.53053>

Schimank, U. (2005). Contra Leistungsindikatoren. In Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band I* (S. 215-218). https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-01_Von_der_QS_der_Lehre_Bd_I_und_II.pdf#page=215, Stand vom 1. August 2017.

Schwarz, Ch. (2004). *Evaluation als modernes Ritual* (Vortrag vom 30. September 2004, Heinrich Böll Stiftung, Berlin). http://bds-soz.de/BDS/texte/schwarz_evaluation.pdf, Stand vom 1. August 2017.

Schwarz, Ch. (2006). *Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte*. Hamburg: Lit.

Strathern, M. (1996). From improvement to enhancement: An anthropological comment on the audit culture. *Cambridge Anthropology* 19, 1-21.

Ulrich, P. (1986). *Transformation der ökonomischen Vernunft – Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft*. Bern: Haupt.

Autoren



Prof. Dr. Dr. Christof ARN || Hochschule Luzern, Zentrum für Lernen und Lehren || Werftstrasse 4, CH-6002 Luzern

<http://learning.hslu.ch>

christof.arn@ethikprojekte.ch



Prof. Dr. Franz RÖÖSLI || Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zentrum für Unternehmensentwicklung || Stadthausstrasse 14, CH-8400 Winterthur

www.zhaw.ch/de/ueber-uns/person/roeo/

franz.roeoesli@zhaw.ch